

Siebert, Horst

Paradigmen der Erwachsenenbildung

Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 5, S. 577-596



Quellenangabe/ Reference:

Siebert, Horst: Paradigmen der Erwachsenenbildung - In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 5, S. 577-596 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143601 - DOI: 10.25656/01:14360

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143601>

<https://doi.org/10.25656/01:14360>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 31 – Heft 5 – Oktober 1985

I. Thema: Erwachsenenbildung

- ERHARD SCHLUTZ Über Verständigung als Prinzip von Erwachsenenbildung. Ein Ansatz kritischer Hermeneutik und Erziehungswissenschaft 563
- HORST SIEBERT Paradigmen der Erwachsenenbildung 577
- HANS TIETGENS Zur Zukunft eines Studiums der Erwachsenenbildung 597

II. Diskussion

- GÜNTHER BITTNER Der Mensch – ein „Geschöpf des Vertrages“ 613
- DAGMAR HÄNSEL Der Mythos vom konservativen Wandel der Lehrer. Eine Reinterpretation der Konstanzer Studie 631
- HELENE PALAMIDIS Ein mikroanalytisches Simulationsmodell für das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland 647
- JÜRGEN OELKERS Theodor Litt redivivus?
Überlegungen im Anschluß an neue Arbeiten zu Person und Werk 663

III. Besprechungen

- HEINER MEULEMANN KLAUS ALLERBECK/WENDY HOAG: Jugend ohne Zukunft? Einstellungen, Umwelt, Lebensperspektiven 683
- JÖRG SCHLÖMERKEMPER FRITZ BOHNSACK u. a.: Schüleraktiver Unterricht. Möglichkeiten und Grenzen der Überwindung von „Schulmüdigkeit“ im Alltagsunterricht 687
- GERHARDT PETRAT ANNELIESE MANNZMANN (Hrsg.): Geschichte der Unterrichtsfächer. 3 Bde. 690

IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 695

Vorschau auf Heft 6/85

Themenschwerpunkt „Phänomene des Kinderlebens“ mit Beiträgen u. a. von E. Flitner/R. Valtin, H. Rauschenberger, H. Oswald/L. Krappmann, H. Rumpf und M. Ulich

G. Hörmann: Beratung zwischen Fürsorge und Therapie

F.E. Weinert/M.R. Waldmann: Das Denken Hochbegabter: Intellektuelle Fähigkeiten und kognitive Prozesse

Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik vom 17.–19. Februar 1986 an der Universität Dortmund. Thema: „Hochschulausbildung und Arbeitsmarkt – Auswirkungen unsicherer Berufschancen auf Studienwahl, Studium und berufliche Verwertung akademischer Qualifikationen“.

3. Friedenskongreß Psychologie · Psychosoziale Berufe 29. 11.–1. 12. 1985 Universität Münster, Fliednerstraße 21.

Thema: *Feindbilder*/Innere Militarisierung.

Anmeldung: Anne Börner, Ewaldstraße 3, 4400 Münster

Frau Dr. Ilse Brehmer, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, Postfach 8640, 4800 Bielefeld 1, sucht Personen, die Frau Professor *Mathilde Vaering* gekannt haben oder unveröffentlichtes Material über sie besitzen.

Auskünfte: Professor Dr. Sigrid Metz-Göckel und Dr. Eckhard Steuer, Rheinlanddamm 199, 4600 Dortmund, Telefon: 0231/126045.

Contents

I. Topic: Adult Education

- ERHARD SCHLUTZ On the Concept of „Verständigung“ (Discursive Argumentation in Search of Mutual Understanding) as a Principle of Adult Education. An Approach Combining Critical Hermeneutics and Pedagogics 563
- HORST SIEBERT Paradigms of Adult Education 577
- HANS TIETGENS Propects of a Separate Course of Studies in Adult Education 597

II. Discussion

- GÜNTHER BITTNER Man – the „Creature of Covenant“ 613
- DAGMAR HÄNSEL The Myth of the Change towards Conservatism among Young Teachers. A Reinterpretation of the „Constance Study“ 631
- HELENE PALAMIDIS A Microanalytic Simulation Model of the Educational System of the Federal Republic of Germany 647
- JÜRGEN OELKERS Theodor Litt redivivus? Reflections stimulated by new studies on the Person and his Work 663

III. Book Reviews 683

IV. Documentation

- New Books 695

Paradigmen der Erwachsenenbildung

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird versucht, Zusammenhänge zwischen dem sozialen und technischen Wandel, Veränderungen der Bildungspraxis und theoretischen Neuorientierungen der Erwachsenenbildung sichtbar zu machen. Dabei wird vor allem nach dem Verhältnis von Aktualität und Kontinuität der Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis gefragt. Dieser Aufsatz stützt sich auf Literaturanalysen und insbesondere auf – noch nicht veröffentlichte – Interviews mit 29 Wissenschaftlern der Erwachsenenbildung. Aufgrund dieser Expertengespräche kann eine Typologie von vier aktuellen paradigmatischen Sichtweisen der Erwachsenenbildung aufgestellt werden. Eine für die Zukunft dieses Bildungssektors zentrale Frage, die zur Zeit sehr kontrovers diskutiert wird und die es theoretisch und empirisch weiter zu klären gilt, ist die der Professionalisierung und der beruflichen Identität der Mitarbeiter.

1. Sozialer Wandel und theoretische Neuorientierungen

Die Entwicklung der Erwachsenenbildung scheint eher durch Diskontinuitäten, Brüche und Neuorientierungen als durch kontinuierliche Veränderungen gekennzeichnet zu sein. Hier ist häufiger als in der Schulpädagogik von „Wenden“ die Rede – zu häufig, wie viele meinen. Die Erwachsenenbildung reagiert sensibler und unmittelbarer auf den sozialen und technologischen Wandel als andere Bildungsbe-reiche. Dies läßt sich nicht nur an den wechselnden Themenschwerpunkten und Zielgruppen und an Teilnehmerstatistiken erkennen, sondern auch an den Legiti-mationsdebatten, an den wechselnden Begründungen und Zielsetzungen der Bil-dungsarbeit und an neuen gesellschaftlichen Funktionen, die der Erwachsenenbil-dung zugewiesen werden. Diese sozial-, arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Interessen gewährleisten zwar einen gewissen Bedeutungszuwachs der Erwachse-nenbildung, fördern zugleich aber Unruhe und Kurzatmigkeit, und zwar sowohl in der Bildungspraxis wie in der Forschung und Theoriebildung.

Der Zusammenhang zwischen dem sozialen Wandel und Neuorientierungen in der Erwachsenenpädagogik sei an drei Phasen der jüngsten Zeit angedeutet.

Als „*realistische Wende*“ wird der Wandel von einer kulturphilosophischen, zivilisa-tionskritischen, idealistischen Begründung der Erwachsenenbildung zu einer prag-matischen, bildungsökonomischen und arbeitsmarktpolitischen Legitimation bezeichnet (vgl. TIETGENS 1979, S. 216). Diese Wende erfolgte Mitte der sechziger Jahre vor dem Hintergrund einer ersten wirtschaftlichen Rezession, eines zuneh-menden Bedarfs an qualifizierten Arbeitskräften angesichts der wachsenden inter-nationalen Konkurrenz, der beschleunigten Rationalisierungen und angesichts eines Defizits an höheren Schulabschlüssen (vgl. PICHT 1965). Die Erwachsenenbil-dung sollte ein „*lebenslanges Lernen*“ aller organisieren und damit zur Deckung des wachsenden Qualifikationsbedarfs beitragen. Volkshochschulen, Heimvolkshoch-schulen und andere Einrichtungen, die bisher – politisch und ökonomisch gesehen – eher im Verborgenen geblüht hatten, wurden nun aus ihrem Schlaf geweckt. Ihre Institutionalisierung und Professionalisierung, ihr Ausbau, aber auch ihre Bürokra-tisierung wurden intensiviert.

Ich will die damit verbundenen Veränderungen der Programme, der Veranstaltungsformen, der Teilnehmerstrukturen, des pädagogischen Personals, der Finanzierung und des institutionellen Aufbaus sowie die Integration in das öffentliche Bildungswesen nicht ausführlich darstellen (vgl. KNOLL u.a. 1967). Wichtig erscheint mir: Die „Vergesellschaftung“ der Bildungspraxis, das heißt ihr gesellschaftlicher Bedeutungszuwachs, die Sicherung ihrer finanziellen Förderung und ihre intensivere öffentliche Kontrolle, war notwendigerweise mit einer „Versozialwissenschaftlichung“ ihrer Theorie und Forschung verbunden (vgl. WEYMANN 1980, S. 20). Überspitzt und vereinfacht formuliert: Der früheren „freiwilligen“ Bildungsbeteiligung einzelner Bürger vor allem der oberen Mittelschicht als zweckfreie, kulturvolle Freizeitbeschäftigung hatte eine neuhumanistisch-idealistische, dem individualistischen bürgerlichen Bildungsbegriff verpflichtete Theorie entsprochen. Permanente Weiterbildung als Notwendigkeit einer dynamischen, mobilen Industriegesellschaft erforderte weniger philosophische Besinnung, sondern vor allem technologische, planerisch verwertbare Forschungsergebnisse und statistische Daten. Dieser gesellschaftlich begründete Paradigmenwechsel beinhaltete ein anderes Verständnis von Erwachsenenbildung, neue Schlüsselkategorien und Problemsichten. So wurde die geisteswissenschaftlich-pädagogische Begrifflichkeit durch eine operationalisierbare und überprüfbare sozialwissenschaftliche Terminologie ersetzt: anstelle des Bildungsbegriffs wurden Begriffe wie Lernen und Qualifikation verwendet; statt von „pädagogischem Bezug“ war von „symmetrischer Kommunikation“ die Rede, empirische Untersuchungen zur Motivation lösten Betrachtungen über die Bildsamkeit Erwachsener ab.

Mit dieser „Wende“ war der Grundstein für eine Anerkennung der Weiterbildung als vollwertiger vierter Bildungssektor und zugleich der Wissenschaft der Erwachsenenbildung als neue sozial- und erziehungswissenschaftliche Teildisziplin gelegt. In der Folgezeit wurden zahlreiche Lehrstühle für Erwachsenenbildung eingerichtet und Diplomprüfungsordnungen mit dem Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung verabschiedet. Die Professionalisierung dieses Bildungsbereichs machte Fortschritte, und zwar durch eine Einstellung erziehungswissenschaftlich ausgebildeter Mitarbeiter einerseits und durch die Profilierung einer praxisbezogenen neuen Wissenschaft andererseits.

Dieses „realistische“ Paradigma basierte auf gesellschaftstheoretischen Prämissen, die in der Folgezeit zum Teil als „unrealistisch“ oder zumindest einseitig kritisiert wurden. Dies galt zum Beispiel für den bildungsökonomischen *manpower-approach*, für die als notwendig unterstellte Qualifikationssteigerung auf allen Ebenen, für die Annahme einer gesellschaftlichen Mobilität, die jedem einen sozialen Aufstieg nach seinen Leistungen und Lernanstrengungen ermöglichen sollte.

Die Kritik an den optimistischen Bewertungen einer permanenten Höherqualifizierung und einer Chancengleichheit durch Weiterbildung kam aus den Reihen der sozialwissenschaftlichen Erwachsenenpädagogen selbst. Die Bereitschaft, sich gesellschaftskritischen Argumenten zu öffnen, wuchs in Zeiten der sozialliberalen Koalition, als WILLY BRANDT mehr Demokratie forderte und in Aussicht stellte, vor allem aber auch im Umfeld der 68er Studentenbewegung und innerhalb der Gewerkschaften (DIKAU 1980). Die Auswirkungen dieser Gesellschaftskritik und Reformbestrebungen auf die Praxis der Erwachsenenbildung sollten nicht über-

schätzt werden. Doch immerhin verdanken wir dieser „Bewegung“ wichtige Innovationen, zum Beispiel die gesetzliche Verankerung des Bildungsurlaubs in einigen Bundesländern, Modellversuche zur Integration beruflicher, politischer und allgemeiner Bildung, eine Zielgruppenarbeit für bildungsbenachteiligte Gruppen, ein erneutes Interesse an der Arbeiterbildung. Die Sichtweise war eher *politökonomisch* und *soziologisch* als erziehungswissenschaftlich, sie war geprägt von der „kritischen Theorie“ der *Frankfurter Schule* und von marxistischen Kategorien (vgl. MARKERT 1973; AXMACHER 1974; FEIDEL-MERTZ 1975). Analysiert wurden die ökonomischen und gesellschaftlichen Interessen, Voraussetzungen und Funktionen der Erwachsenenbildung, insbesondere die Bedingungen für eine systemkritische Arbeiterbildung. Gegenüber solchen makrosoziologischen Systemanalysen erschien die mikrodidaktische Untersuchung von Lehr-Lern-Situationen als sekundär, ja, als ein Ausweichen vor den vorrangigen Fragen. Auf der anderen Seite befürchteten selbst Soziologen wie W. STRZELEWICZ eine „Soziologisierung“ der Erwachsenenbildungstheorie. Nicht nur in der theoretischen Diskussion, auch in vielen Mitarbeiterteams der Einrichtungen polarisierten sich die „affirmativen“ und „emanzipatorischen“ Fronten. Diese Auseinandersetzungen sind heute selten geworden. Eher ist zu befürchten, daß viele gesellschaftskritische Einsichten in die Instrumentalisierungen und über idealistische, dezisionistische Zielvorstellungen der Erwachsenenbildung wieder in Vergessenheit geraten. Zwar war der Bildungsbegriff auch für diese gesellschaftskritische Richtung der Erwachsenenbildung bedeutungslos, doch viele ihrer emanzipatorischen Zielsetzungen sind in der Tradition der Aufklärung begründet und deshalb mit einem Bildungsbegriff, der nicht individualistisch und kontemplativ verkürzt ist, durchaus zu vereinbaren. Vielfach wurden die Ziele der Bildungsarbeit jedoch auf eine tagespolitische Interessenartikulation und -durchsetzung von Zielgruppen reduziert, was einem Bildungsbegriff KANTScher Prägung widerspricht.

Seit Mitte der siebziger Jahre macht sich bei den politisch engagierten Pädagogen eine Ernüchterung bemerkbar, und zwar auf verschiedenen Ebenen. Die großen gesellschaftstheoretischen Zukunftsentwürfe werden brüchig und verlieren an Überzeugungskraft. Der Optimismus, durch Bildungsplanung – zum Beispiel durch die Gesamtschulreform – gesellschaftliche Veränderungen bewirken zu können, wird gedämpft. Es hat sich auch gezeigt, daß sich Arbeiter in der Erwachsenenbildung nicht ohne weiteres sozialwissenschaftlich belehren und zurechtweisen lassen, daß ein „falsches“ Bewußtsein nicht reibungslos durch ein „richtiges“ Bewußtsein zu ersetzen ist. Auch die marxistischen Pädagogen entdeckten die Bedeutung der *Subjektivität* und der *individuellen Biographie*. Sie widmeten der kognitiven und affektiven Verarbeitung der gesellschaftlichen Realität größere Aufmerksamkeit als bisher. Dabei wurde diesem Alltags- und Erfahrungswissen eine eigenständige Erkenntnisqualität neben dem theoretisch-wissenschaftlichen Wissen zugestanden (RUNKEL 1976).

So kann man erneut von einer „Wende“ sprechen, und zwar von der makrosoziologischen Betrachtung und den „großen“ gesellschaftlichen Themen hin zum Alltag des einzelnen, zum überschaubaren Stadtteil, zur subjektiv gedeuteten Lebenswelt. Dabei fand zunehmend auch das Lernen außerhalb der Institutionen, also das Lernen in Bürgerinitiativen oder in der Wohngemeinde Beachtung (VON WERDER 1980). „Lebenswelt“ erwies sich als eine vielschichtige, ergiebige Schlüsselkatego-

rie. Dieser Begriff hat eine lange philosophisch-soziologische Tradition von HUS-SERL über SCHÜTZ/LUCKMANN bis HABERMAS, und er wurde jetzt erwachsenen-pädagogisch interpretiert (TIETGENS 1981, S. 125; SCHMITZ 1984, S. 95 ff.).

Lebenswelt beinhaltet den subjektiv gedeuteten, erlebten, als relevant empfundenen Ausschnitt der sozialen Wirklichkeit, also das, was uns im Alltag betrifft und betroffen macht. Zur Lebenswelt gehören aber auch die sozialen und kulturellen Realitäten, die verdrängt, ignoriert und bagatellisiert werden, also auch Identitäts- und Gesellschaftskrisen, die zunächst nicht wahrgenommen werden. Lebenswelt läßt sich aber nicht nur bewußtseinspsychologisch, sondern auch – mit HABERMAS (1971) – handlungstheoretisch definieren: sie ist dann nicht nur die interpretierte Realität, sondern die Welt, die wir handelnd herstellen, für die wir durch unser Tun und Unterlassen verantwortlich sind. So verweist der Begriff Lebenswelt auf eine Relation, auf den Schnittpunkt zwischen objektiven gesellschaftlichen Strukturen und subjektiven Erfahrungen und Handlungen. Lebenswelt beinhaltet aber auch eine ökologische Dimension, die erst seit kurzem stärker beachtet wird: Wir leben nicht nur in einer sozialen und symbolischen, sondern auch in einer räumlichen Welt, in der das Natürliche immer mehr durch das Künstliche, Apparative ersetzt wird. Auch die Umweltzerstörung kann so – mit HABERMAS – als Teil einer „Kolonialisierung der Lebenswelt“ betrachtet werden.

Da unser lebensweltliches Alltagswissen in mancherlei Hinsicht einseitig, vorläufig und unreflektiert ist und da unsere Lebenswelt auch eine Aufgabe und Herausforderung an unser Handeln ist, ist sie zugleich eine pädagogische Kategorie. Identitätsbildung und die aktive Gestaltung der Wirklichkeit lassen sich nicht voneinander trennen. Auf die bildungspraktischen Konsequenzen dieser Lebensweltorientierung (zum Beispiel Aufwertung musisch-kultureller Animation, „oral history“, Stadtteilforschung usw.) will ich hier nicht näher eingehen. Theoriegeschichtlich setzt sich eine „interpretative“ Sichtweise gegenüber einem „normativen“ Zugang durch (WILSON 1973, S. 54 ff.; MADER/WEYMANN 1979, S. 351 f.). Da aber die älteren Konzeptionen weiterhin gültig und praktisch wirksam bleiben, kann man nicht von einem generellen Paradigmenwechsel sprechen. „Normativ“ ist die Sozialforschung in der Erwachsenenbildung insofern, als der Forscher auf der Grundlage einer geschlossenen Gesellschaftstheorie seine Problemsichten und vorgefaßten Hypothesen mit Hilfe standardisierter Fragebogen und Tests überprüft, wobei sich dieses Forschungsparadigma an der naturwissenschaftlichen Tradition orientiert. „Normativ“ ist aber auch die Erstellung geschlossener Curricula und verbindlicher Lernzielkataloge ohne Mitwirkung der Adressaten.

Wenn jetzt die subjektiven Erfahrungen und die Deutungsmuster der Teilnehmer ernst genommen werden, wenn Lernen weniger durch Belehrung, sondern durch eine Verständigung über unterschiedliche Problemsichten erfolgt, dann muß auch die Forschungsmethodologie dieser Perspektive entsprechen. Dies erfordert nicht nur andere Untersuchungsmethoden, sondern ein verändertes Wirklichkeitsverständnis. Der Aufwertung der Subjektivität und der Verständigung in der Bildungspraxis wird eine „verstehende“ Sozialforschung nach dem interpretativen Paradigma gerecht, bei dem die Beteiligten – zum Beispiel in narrativen Interviews – ihre Bedürfnisse und Deutungen entfalten und nicht aufgrund vorgegebener Statements „abgefragt“ werden. So ist es kein Zufall, daß auch in der Erwachsenenbildung

Biographieforschungen seit kurzem deutlich zugenommen haben (ALHEIT 1984, S. 40ff.).

Gleichzeitig rückt die Lernsituation – und zwar die institutionalisierte wie die alltägliche – wieder in den Blickpunkt des Interesses. Die gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen und Strukturen interessieren nicht mehr losgelöst von ihrer subjektiven Verarbeitung. Für den Forscher stellt sich die Frage, wie Erwachsene lernend ihre Realität verarbeiten. Eine interpretative Sicht hat auch Konsequenzen für das Rollenverständnis des Pädagogen. Zwar wird weiterhin von ihm eine fachliche und kommunikative Kompetenz erwartet, aber er verfügt angesichts der allgemeinen Sinnkrise über keine überzeugenderen Antworten und Orientierungen als die Teilnehmer. Die Forderung, daß der Lehrende Mitlernender sein solle, ist zwar nicht neu, aber sie wird angesichts der Ungewißheit unserer Zukunft neu begründet.

Diese Verlegenheit der Pädagogik angesichts tiefgreifender gesellschaftlicher Krisenerscheinungen hat in der Erwachsenenbildung zu einer verstärkten Reflexion geführt. H. TIETGENS erkennt in der zunehmenden Selbstreflexion ein charakteristisches Merkmal unserer Gesellschaft. „Teilstücke sozialwissenschaftlicher Erkenntnis sind Bestandteil des Alltagswissens geworden. Das hat zu einer bisher nicht gekannten Reflexion der Gesellschaft auf sich selbst, zu einer Demokratisierung der Reflexion des einzelnen auf sich selbst und seine gesellschaftlichen Bedingungen geführt. Diesen Besinnungsprozeß, wie immer er interpretiert werden mag, muß eine Legitimation von Erwachsenenbildung in sich aufnehmen“ (TIETGENS 1980, S. 47).

Die Erwachsenenbildung ist in zweifacher Weise dabei, diesem Reflexionsbedarf zu entsprechen: Einmal, indem reflexive Lernprozesse unterstützt werden, die unverzichtbarer Bestandteil von „Bildung“ und Identitätsfindung sind. Zum anderen ist eine verstärkte „Reflexivität des Systems der Erwachsenenbildung“ erkennbar (MADER 1984, S. 55). In einer Gesellschaftskrise ist die Erwachsenenbildung mehr denn je genötigt, sich ihrer Grundlagen, Ziele und Funktionen, aber auch der Interessen „von außen“ zu vergewissern. Was kann Erwachsenenbildung angesichts der Umweltzerstörung, der Hochrüstung, der neuen Medien, der Arbeitslosigkeit leisten, was erwarten die Teilnehmer von ihr und was wird ihr „von außen“ zugemutet? Immer mehr sozialpolitische Integrationsaufgaben werden der Erwachsenenbildung zugewiesen, wozu dann durchaus auch ein Identitätslernen, eine neue Allgemeinbildung oder – wie nach dem niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetz – eine „wert- und normenorientierte Bildung“ gehören können.

Erwachsenenbildung ist in den vergangenen Jahrzehnten verstärkt in unterschiedliche soziale Subsysteme eingebunden worden und hat für diese verschiedenartige, zum Teil konkurrierende Funktionen zu erfüllen, so daß eine theoretische Begründung ihrer pädagogischen Eigenlegitimation immer schwieriger wird. „Die Identität der Erwachsenenbildung liegt in ihrer – paradox formuliert – Identitätslosigkeit. Ihre häufig, fast allzu häufig geäußerten Schwierigkeiten der Selbstdefinition sind Ausdruck eines hohen Defizits an Selbstlegitimation. Die Erwachsenenbildung ist auf Legitimationsimport wie wenige andere Bereiche der Gesellschaft angewiesen“ (LÜHR/SCHULLER 1977, S. 227).

Je unübersichtlicher und widersprüchlicher aber die gesellschaftliche Wirklichkeit wird, desto mehr entzieht sich die Erwachsenenbildung einer systematischen, in sich geschlossenen, konsistenten Theorie. Auf eine zunehmende Selbstreflexion, auf die Suche nach Orientierung und die Aktualisierung der Frage nach dem Sinn des Lebens angesichts einer allgemeinen Wert- und Zukunftskrise verweist auch der Franzose J. F. LYOTARD. Er behauptet, daß „die Zeit zum Philosophieren gekommen (ist), weil die Zeit zum Theoretisieren vorbei ist“ (LYOTARD 1985, S. 35). Dies scheint auch für die Diskussion über das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung zuzutreffen, in der das Interesse an anthropologischen, erkenntnis- und naturphilosophischen Vergewisserungen wächst und zugleich Bemühungen um eine systematische, geschlossene und umfassende Theorie immer seltener werden. Diese Entwicklung muß nicht unbedingt bedauert werden, zumal sie der „Erosionskrise“ (NEGT) unserer Gesellschaft zu entsprechen scheint. Ein Rückschritt ist ein solcher Theorieverzicht allerdings dann, wenn er mit einem Desinteresse an empirischer und sozialhistorischer Forschung verbunden ist. Die biographische Verankerung und die Widersprüchlichkeit der gesellschaftlichen Funktionen des Lernens Erwachsener lassen sich nicht allein philosophierend erfassen. Was wir benötigen, sind unterschiedliche, philosophisch und empirisch begründete Theorieansätze der Erwachsenenbildung.

2. Aktuelle Paradigmen der Erwachsenenbildung

Um die Denkrichtungen des Philosophierens über Erwachsenenbildung und die vorherrschenden Forschungsthemen – insbesondere im Zusammenhang von Identitätskrisen und gesellschaftlichen Krisenerscheinungen – festzustellen, habe ich die aktuellen Veröffentlichungen ausgewertet und 29 Hochschullehrer(innen) interviewt, die sich theoretisch, praktisch und forschend mit Erwachsenenbildung beschäftigen¹. Über diese Expertengespräche wird demnächst ausführlich berichtet (SIEBERT 1985). An dieser Stelle konzentriere ich mich auf die Frage, welche unterschiedlichen paradigmatischen Zugänge zur Zeit vorherrschen. Ich verwende hier bewußt die Bezeichnung „paradigmatisch“ anstatt „theoretisch“, denn einerseits beinhaltet „Paradigma“ mehr als Theorie, nämlich eine generelle Sichtweise und ein spezifisches Wirklichkeitsverständnis der Erwachsenenbildung; andererseits haben diese Paradigmen meist noch nicht die Konkretion und Gültigkeit wissenschaftlicher Theorien erreicht.

Die folgende Unterscheidung von vier paradigmatischen Betrachtungsweisen der Erwachsenenbildung ist idealtypisch und hat eher eine heuristische Funktion. Es sind dabei vielfältige Überschneidungen festzustellen, und viele Theoretiker der Erwachsenenbildung lassen sich nicht eindeutig einer Position zuordnen. Zugleich sind innerhalb einer Problemsicht erhebliche Differenzen und Differenzierungen und auch die Verwendung unterschiedlicher – zum Beispiel didaktischer, sozialpsychologischer, lernpsychologischer – Theorieelemente erkennbar. Einige Fragen dieser explorativen Studie lauten: Wie breit ist das Spektrum innerhalb der Diskussion über das Selbstverständnis der Erwachsenenpädagogik? Überwiegt eher die Kontinuität der Theorieentwicklung, oder ist es gerechtfertigt, von einem Paradigmenwechsel zu sprechen? Bei der Analyse der Positionen wurden vier Ebenen unterschieden:

- wissenschaftstheoretische Grundlagen der Erwachsenenbildung und ihre Zuordnung zu bestimmten Wissenschaftsdisziplinen;
- gesellschaftliche Begründungen, Funktionen und Aufgaben der Erwachsenenbildung;
- anthropologische Prämissen und Zielsetzungen;
- didaktisch-methodische und bildungsorganisatorische Konzepte.

2.1. Erwachsenenbildung aus technokratischer Sicht

Diese Position ist an den Lehrstühlen für Erwachsenenbildung kaum vertreten, aber bildungspolitisch und bildungspraktisch dominiert sie immer stärker, und zwar nicht nur in der betrieblichen Weiterbildung. Die Autoren, die einen technokratischen Standpunkt einnehmen, distanzieren sich von den traditionellen Theorien der Erwachsenenbildung, denn „im Bereich der Bildungstheorie (ist) die Gefahr besonders groß, zu Einseitigkeiten, Utopismus und Ideologie zu gelangen“ (SCHLAFFKE 1985, S. 69). In einer „Weiterbildungs-Enquête der SCS Personalabteilung“ wird festgestellt, daß die Mitarbeiter der Erwachsenenbildung „zu sehr Lehrer, zu wenig Manager“ sind (STREICHER 1985, S. 9). Erwachsenenbildung wird nicht primär als pädagogische Tätigkeit, sondern als Bestand der Betriebs- und Personalplanung sowie der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik interpretiert. Die Dominanz traditionellen naturwissenschaftlichen, technologischen Denkens ist ebenso unumstritten wie der herkömmliche Fortschritts- und Wachstumsbegriff. „Probleme“ ergeben sich nicht etwa aus einer Systemkrise, sondern aus der mangelnden qualifikatorischen und motivationalen Anpassung der Erwachsenen an die technische Entwicklung: „Heute laufen der naturwissenschaftlich-technische Fortschritt und seine geistig-moralische Bewältigung nicht synchron; das Bildungswesen hinkt hinter dem technischen Fortschritt her und hinterläßt geistige Bewußtseins- und Anpassungsrückstände. Eine langandauernde bildungspolitische Fehlentwicklung hat bewirkt, daß die Mehrheit der Bürger in unserer hochtechnisierten und dem Export verpflichteten Industriegesellschaft aus naturwissenschaftlich-technischen und ökonomischen Analphabeten besteht“ (SCHLAFFKE 1985, S. 74).

Neue Informationstechniken, betriebliche Rationalisierung und Computerisierung sind gleichsam Sachzwänge, an die sich der einzelne durch ständige Weiterbildung anzupassen hat. Es wird ein allgemeiner „Trend zur Höherqualifizierung“ festgestellt, der eine permanente technische „Anpassungsfortbildung“ aller Berufstätigen erfordert. Allerdings wird nicht nur eine instrumentelle Qualifizierung, sondern auch eine Bewußtseinsbildung gefordert. Ein neues Modewort dafür ist „Akzeptanz“. So konstatiert der bayerische Kultusminister H. MAIER mit Bedauern: „Akzeptanz oder – MAX WEBER hätte gesagt: Gehorsam, Gehorsamschance – ruht natürlich auf der allgemeinen, der gemeinsamen Anerkennung von Werten, und daß in dieser Hinsicht vieles heute problematisch geworden ist, das spüren wir tagaus, tagein ... Wenn sich nicht eine neue Akzeptanz entwickelt, dann ist die Zukunft der Industriekultur ernsthaft gefährdet“ (MAIER in: DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSTAG 1985, S. 29f.).

Der technokratische Ansatz reduziert Erwachsenenbildung also keineswegs auf fachliche Qualifizierung. So wird neben der Anpassungsfortbildung und den

„Motivierungsmaßnahmen“ verstärkt eine neue Allgemeinbildung gefordert. Zwei Begründungen sind erkennbar: eine ökonomisch-pragmatische, die sich auf die unzureichende Beherrschung von „Kulturtechniken“ der Auszubildenden bezieht. Die andere Begründung basiert auf einem ganzheitlichen Menschenbild: „Wir brauchen eine Bildungsphilosophie, die Rousseau mit Descartes versöhnt, das heißt eine Denk- und Handlungsstruktur, die den Mut zum naturwissenschaftlich-technischen und sachrationalen Gestalten verbindet mit der Welt des Gefühls, der Liebe zur Natur, zu Kunst, Musik und Sport“ (SCHLAFFKE 1985, S. 74). Die Frage bleibt offen, wie eine solche „integrierende“, versöhnende Bildungsarbeit bei den gegebenen Arbeits- und Lebensbedingungen noch möglich ist.

Auch auf der didaktisch-methodischen Ebene schlägt sich das technologische Wissenschaftsverständnis nieder: Höherqualifizierung ist planbar, machbar, organisierbar, kontrollierbar. So wird weiterhin eine Verfeinerung der Unterrichtstechnologien gefordert, und in der genannten Enquête wird kritisiert: „Programmierte Unterweisung ist als Methode noch immer eher Außenseiter, auch wenn sie 33,9% nach eigener Auskunft ‚gelegentlich‘ nutzen“ (STREICHER 1985, S. 11).

Erneut diskutiert und propagiert wird das Konzept der „Schlüsselqualifikationen“, das bereits vor zehn Jahren von D. MERTENS entwickelt wurde (MERTENS 1977, S. 99 ff.), aber bald in Vergessenheit geriet. Demnach sollen vor allem formale Qualifikationen wie analytisches Denken, Kreativität, Informationsverarbeitung angeeignet werden, die auf wechselnde, sich ständig verändernde Inhalte und Situationen übertragen werden können.

Dieses Konzept ist primär am ökonomischen Bedarf und erst in zweiter Linie an individuellen Bedürfnissen orientiert. Gleichwohl ist es einem Modernitätsdenken verhaftet, das der „alten Welt“ mit ihren konventionellen Wertmaßstäben entstammt. Es wird an der Hoffnung der Aufklärung festgehalten, daß durch technischen Fortschritt und positives Wissen die Menschen freier und glücklicher werden. Der kritische Rationalitätsbegriff der Aufklärung wird jedoch zur Zweckrationalität und zur Rationalisierung verkürzt. Es wird weiterhin eine Interessenidentität von Arbeitgebern und Arbeitnehmern suggeriert: wenn die Wirtschaft floriert, geht es auch dem einzelnen gut, Weiterbildung dient dem Wirtschaftswachstum und damit auch dem Individuum.

Die Grundhaltung ist wissenschaftsgläubig und optimistisch, wie schon die Titel vieler Beiträge zeigen: „Technik kennt keinen Rückschritt“, „Neue Technologien – neue Freiräume – neue Verantwortung“, „Neue Techniken – neue Chancen für die Gleichberechtigung der Frau in der Arbeitswelt“. Personale Bildung hat in diesem Konzept keinen Eigenwert, sondern ist Mittel zur Förderung des ökonomisch-technischen Fortschritts. Erwachsenenbildung wird instrumentalisiert für arbeitsmarkt- und sozialpolitische Zwecke. Dieses Paradigma wird nicht nur bildungspolitisch von den Regierungsparteien favorisiert, es spiegelt auch einen großen Teil der Bildungspraxis wider, und zwar keineswegs nur der innerbetrieblichen.

2.2. Gesellschaftskritische Sicht der Erwachsenenbildung

Von der „technokratischen“ Position, die aus einem traditionellen technisch-naturwissenschaftlichen Denken resultiert, unterscheidet sich eine soziologische Interpretation der Erwachsenenbildung, die davon ausgeht, daß sich „eine Theorie der Erwachsenenbildung nur in einer Theorie der Gesellschaft begründen“ läßt (KLEIN/WEICK 1974, S. 52). Auch die Praxis der Erwachsenenbildung wird hier nicht primär als pädagogischer Prozeß, sondern vor allem als ein Teil politischer und ökonomischer Interessen und Machtkämpfe verstanden. Das Wissenschaftsverständnis ist nicht positivistisch-empirisch, sondern „kritisch“, das heißt der Idee einer wünschenswerten, gerechten und humanen Gesellschaft verpflichtet. In unserer von Klassengegensätzen geprägten Gesellschaft ist insbesondere die Arbeiterschaft Opfer ungerechter, inhumaner und entfremdender Strukturen. Die Arbeiter sind aber nicht nur „Leidtragende“, sondern auch die Subjekte ihrer Geschichte und des gesellschaftlichen Fortschritts. Erwachsenenbildung ist deshalb nur als parteiliche Arbeiterbildung und als Teil der Arbeiterbewegung zu legitimieren.

Diese klassisch marxistische Sichtweise wird von vielen Sozialwissenschaftlern angesichts der bedrohlichen gesellschaftlichen Situation differenziert und modifiziert. Die derzeitige „Krise“ wird nicht als pädagogisch lösbares Anpassungsproblem, sondern als eine fundamentale Systemkrise gedeutet. O. NEGt spricht von einer vielschichtigen „Erosionskrise“:

„Für die Altmarxisten ist die Krise überhaupt nicht erstaunlich, weil der Kapitalismus der Nachkriegsära ein Rekonstruktionskapitalismus war, also in der Aufbauperiode. Wir haben jetzt einen Kapitalismus auf normalem Niveau. Für Marxisten war ganz klar, daß eine Strukturkrise kommen muß. Die Konjunktur ist gewissermaßen die Ausnahme für den Kapitalismus. Nach meiner Auffassung ist dies aber keine rein ökonomische Krise mehr, sondern sie erfaßt die Wertorientierungen, die ‚Subjektausstattung‘ ... Der Begriff (Erosionskrise, H. S.) bezeichnet einen gesellschaftlichen Zustand, der keine Richtung mehr hat. Es gibt in der Spätantike Phasen, wo die römischen Truppen noch Siege erringen und trotzdem niemand weiß, wie es weitergehen soll. In dieser gesellschaftlichen Stimmung hatten die Leute keine Lust mehr, Konsul zu werden, sie zogen aufs Land und schrieben Traktate. Es ist eigentlich keine Einzelinstitution schuld daran, daß etwas blockiert wird. Erosionskrise ist ein Zustand, in dem es an vielen Stellen bröckelt, ohne daß ein Kausalzusammenhang zwischen den Bereichen erkennbar ist“².

Einhellig ist die Auffassung, daß die Krise mit den herkömmlichen technokratisch-marktwirtschaftlichen Strategien nicht zu lösen ist. Der Begriff „Krise“ wird – entsprechend der griechischen Bedeutung des Wortes – als Entscheidungssituation verstanden. Unsere Gesellschaft befindet sich an einem Wendepunkt, den W. THOMSEN als Grenze zwischen „alter“ und „neuer Welt“ bezeichnet:

„Der klassische Verteilungskampf gehört zu dem, was wir ‚alte Welt‘ nennen können; er verbleibt im Rahmen einer systemischen Auseinandersetzung, Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände tragen in derselben industriellen Kultur ihre Konflikte aus. Beide sind industrie- und wachstumsorientiert. Die neue Kultur entzündet sich genau an der Grenze, an den Konflikten zwischen Lebenswelt und System. Es geht vor allem um eine Neudefinition von Kultur, um eine andere Art von kultureller Reproduktion; diese schließt auch ein neues Verhältnis des Menschen zur Arbeit ein.“

In dieser „Wendezeit“ ist die Erwachsenenbildung mit Herausforderungen neuer Art konfrontiert. Ihre Aufgabe besteht weder vorrangig in einem „Technologie-transfer“ noch primär in einer sozialpädagogischen Integration von Randgruppen und auch nicht in einer nur kompensatorischen Freizeitbeschäftigung, sondern in der kritisch-rationalen Auseinandersetzung mit dem technologischen und kulturellen Wandel, in der Bearbeitung des Konflikts zwischen dem System und der Lebenswelt, in der Aufklärung „der lebensgefährlichen gesellschaftlichen Irrationalität“ (R. HENSCHEL). W. STRZELEWICZ – der in seiner Gesellschaftsanalyse nicht in allen Punkten mit den vorher genannten Wissenschaftlern übereinstimmt – weist der Erwachsenenbildung die Aufgabe eines „Frühwarnsystems“ zu, das auf künftige Bedrohungen und Konflikte rechtzeitig hinweist. Die Erwachsenenbildung ist dabei der Idee kritischer Rationalität verpflichtet, die mit einer romantischen Flucht in die Vergangenheit oder mit einem unpolitischen Ausstieg in eine private Idylle nicht zu vereinbaren ist. Wie viele andere Sozialwissenschaftler warnt STRZELEWICZ vor einer „Katastrophenpädagogik“:

„Ich halte diese Verzweiflungsprophetie für verantwortungslos, weil sie Panik erzeugt, die rationale Aktivität lähmt, Denkverwüstung betreibt und damit die Chancen zur rationalen Krisenbewältigung unterminiert.“

Während die ältere marxistische Gesellschaftstheorie makrosoziologisch und polit-ökonomisch ausgerichtet war, wird jetzt die Dialektik von Subjekt und gesellschaftlicher Objektivität ernst genommen, was konkret zu einer stärkeren Berücksichtigung der Subjektivität, der Biographien und der alltäglichen Lebenswelt Erwachsener führt. Die Soziologie kann sich nicht mit der Analyse gesellschaftlicher Strukturen begnügen, sondern sie muß auch die konkreten „Subjektveränderungen“ (NEGT) aufarbeiten.

Das Interesse am Biographischen läßt sich aus der gesellschaftlichen „Erosionskrise“ erklären. Mit den Widersprüchen zwischen System und Lebenswelt, der Verknappung bezahlter Arbeit, der Enteignung menschlicher Fähigkeiten und der Gefährdung menschlicher Zukunft werden die gewohnten und geregelten Lebensläufe mehr und mehr zur Ausnahme, die „Normalbiographie“ wird immer seltener, die Übergänge von einer Lebensphase zur anderen immer krisenanfälliger.

„Die ‚Krise der Arbeitsgesellschaft‘ muß auch jene soziale Institution ‚Biographie‘ berühren ... Wenn die Annahme stimmt, daß biographische Prozesse gegenwärtig von Erosion bedroht sind, dann bedeutet das auch, daß sich das ‚pädagogische Feld‘ verändert“ (P. ALHEIT).

Die traditionellen Formen der Anpassungs- und Höherqualifizierung sind obsolet geworden, Bildungsarbeit und politische Arbeit verschmelzen zu einer Einheit, die institutionelle Trennung von Lernen und Leben wird zum Politikum. So nähern sich die Sozialwissenschaftler dieser „Richtung“ wieder pädagogisch-didaktischen Fragen, die bisher eher geringgeschätzt wurden. O. NEGT formuliert vier „Schlüsselqualifikationen“, die sich jedoch ihrem Inhalt und ihrer Zielrichtung nach von den oben genannten formalen Schlüsselqualifikationen unterscheiden, nämlich 1. „Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität“, 2. „praktisches alternatives Denken, konkrete Utopie an bestehenden Tätigkeiten“, 3. „ökologische Kompetenz“ für einen „pfléglichen Umgang mit der äußeren und unserer inneren Natur“ und 4. „geschichtliche Kompetenz“ als Voraussetzung für begründete Zukunftsperspektiven.

2.3. Erwachsenenbildung bildungstheoretisch betrachtet

Aus gesellschaftskritischer Sicht ist Erwachsenenbildung Bestandteil gesellschaftlicher Macht- und Produktionsverhältnisse; diese gilt es zunächst kritisch aufzudecken; eine pädagogische Analyse der Lehr-Lern-Situation ist demgegenüber zweit- oder gar drittrangig. Das bildungstheoretische Paradigma dagegen begreift Erwachsenenbildung als Gegenstand der Erziehungswissenschaft; Ausgangspunkt ist das pädagogische Geschehen, das allerdings in seinem sozialen und historischen Kontext interpretiert wird. Theoretiker dieser „Fraktion“ fragen nach spezifischen pädagogischen Kategorien – nicht um eine fachegoistische Eigenständigkeit der erziehungswissenschaftlichen Disziplinen nachzuweisen, sondern um gegen zwei Tendenzen anzugehen:

1. Bildungspolitisch wird Erwachsenenbildung zunehmend für sozial- und arbeitsmarktpolitische Zwecke instrumentalisiert, sie wird als Instrument eines „Krisenmanagement“ eingesetzt, um kurzfristig „Problemgruppen“ – wie zum Beispiel Arbeitslose – zu integrieren oder um aktuelle Qualifikationsengpässe zu beseitigen. Damit wird Erwachsenenbildung überfordert, und politisch-ökonomische Probleme werden zu pädagogischen „verschoben“. Demgegenüber versuchen diese Erwachsenenpädagogen, einen überdauernden Bildungsauftrag als zentrale Legitimation der Erwachsenenbildung zu begründen, der jedoch soziale und ökonomische Wirkungen nicht ausschließt.
2. Wissenschaftstheoretisch muß sich Erwachsenenbildung auf eigene Fragestellungen und Kriterien besinnen, wenn verhindert werden soll, daß die Nachbarwissenschaften wahllos als „Steinbruch“ benutzt werden und die Theoriediskussion sich bedingungslos heute zum Beispiel auf die Psychoanalyse und morgen auf die Ethnomethodologie einläßt. So bemängelt D. KUHLENKAMP:

„Es gibt keine wissenschaftstheoretische Richtung seit den sechziger Jahren, die von der Erwachsenenbildung nicht in irgendeiner Weise aufgenommen worden ist. Das hängt auch mit der ‚Wendementalität‘ zusammen: man möchte keinen Ansatz verpassen, immer up to date sein. Das macht die Wissenschaft der Erwachsenenbildung zu kurzatmig und modeabhängig ... Erst muß man die genuinen Probleme der Erwachsenenbildung formulieren und erst dann die anderen Wissenschaften auswerten, nicht umgekehrt.“

Ohne eine solche Selbstbesinnung verfehlt die Wissenschaft der Erwachsenenbildung ihren Gegenstand. „Bildung“ aber ist mehr als „soziale Interaktion“, mehr als psychologisches Verhaltenstraining, mehr als nur ein Baustein menschlicher Sozialisation. Die Sozialwissenschaften untersuchen vor allem die gesellschaftlichen Wirkungen auf den Menschen und betonen in ihrer kausalanalytischen Betrachtung die Determiniertheit menschlichen Handelns. Die Erziehungswissenschaft dagegen macht darauf aufmerksam, daß der Mensch trotz aller Bindungen zielgerichtet und damit auch selbstbestimmt und verantwortlich denken und handeln kann. Auf diese Mündigkeit verweist die Idee der Bildung, die allerdings aufgrund der sozialhistorischen Erfahrungen, nicht zuletzt auch nach Auschwitz und Hiroshima, neu durchdacht werden muß (vgl. DOHMEN 1985, S. 6 ff.). „Bildung“ läßt sich nicht mehr rein individualistisch definieren, sondern schließt – auch angesichts der Krise der Arbeitsgesellschaft – Solidarität ein; Bildung heißt nicht nur egozentrische Selbstverwirklichung, sondern auch Verantwortung für das „Ganze“, Bildung kann sich

nicht in geistreicher Kontemplation erschöpfen, sondern erfordert auch politisches Handeln. Auf die Dialektik des Bildungsbegriffs verweist E. SCHLUTZ:

„Das Bildungsbürgertum, das (im 19. Jahrhundert, H. S.) politisch ja auch nicht am Drücker war, nahm Bildung nun als Kompensation für fehlende Handlungsmöglichkeiten in der Außenwelt. Damit wurde Bildung zur ‚Möblierung der Innenwelt‘. Und schließlich diente Bildung der inneren Emigration und wurde zur Fluchtborg, wenn es in der Außenwelt zu turbulent wurde ... Wir wollen nun den Bildungsbegriff gegen einen reinen Qualifikationsanspruch verlebendigen – wobei auch Identitätsbildung immer ein Stück Anpassung ist – und der leerlaufenden Selbstoffenbarung entgegensetzen. Dann aber müssen wir den Bildungsbegriff aus seiner monologischen Verengung befreien und ihm – im Sinne der Humboldtschen Sprachphilosophie – eine dialogische Dimension geben.“

Zwar betont diese Position erneut anthropologische Fragestellungen, dennoch handelt es sich dabei nicht um einen Rückschritt in frühere idealistische, antisozialistische Subjekt- und Bildungstheorien. Bildung wird – im Sinne W. KLAFFIS – als Relation, als Wechselwirkung zwischen Subjekt und Umwelt verstanden (vgl. GEISSLER/KADE 1982), wobei das Wissen als kollektive gesellschaftliche Erfahrung gleichsam die Brücke zwischen Ich und Welt, zwischen Zukunft und Vergangenheit schlägt.

In der derzeitigen Situation hat Erwachsenenbildung vor allem einem gesellschaftlich bedingten Identitätsverlust, der zugleich ein Realitätsverlust ist, zu begegnen. W. MADER macht darauf aufmerksam, daß Realitätsferne und ein narzißtischer Rückzug auf sich selbst charakteristisch für ein „psychisches Wahnsystem“ und für Identitätskrisen sind:

„Erikson stellt in den Mittelpunkt der Identitätsfrage ein Verhältnis zwischen mir und den anderen; was Mollenhauer den ‚Austausch der Perspektiven‘ genannt hat. Das trifft auf ein psychisches Wahnsystem nicht zu, die Austauschbarkeit findet dort nicht statt. Ein Identitätsbegriff für Bildungsprozesse müßte diese Reziprozität beinhalten, daß also die gleiche innere Sichtweise von anderen geteilt wird und ich dessen gewiß bin ... Man darf den Austausch nicht nur auf andere Personen beziehen, sondern muß grundsätzlich sagen: Für die Identität ist der Realitätsbezug oder Realitätsverlust entscheidend. Und diese Realität meint nicht nur eine personal abgebildete Wirklichkeit, sondern Wirklichkeit schlechthin, also auch Politik, Natur, Kultur.“

In der Bildungsarbeit muß deshalb ein Zusammenhang zwischen der „bedrohlichen Weltlage“ und den Individuen hergestellt und eine rationale Auseinandersetzung mit den „Sorgethemen“ angeregt werden. Zwar denken diese Bildungstheoretiker vom Subjekt her, aber da Subjektivität und Identität als soziale Kategorien verstanden werden, unterscheidet sich dieses Paradigma von einer psychologischen Betrachtungsweise. Bildungsarbeit als Identitätsbildung heißt nicht Rückzug auf sich selbst, meint nicht gruppenspezifische Selbsterfahrung und „Betroffenheitspädagogik“, sondern kritische Aneignung von Wirklichkeit, Entwicklung einer demokratischen Kultur und einer „Gegenöffentlichkeit“. T. ZIEHE spricht von „Bedeutungsüberschüssen“, die im Bildungsprozeß durch Lernen erworben werden. Das heißt:

„Eine Erweiterung nach innen, ins Subjektive, und eine Erweiterung in die kulturelle Realität. Beides versuche ich historisch zu sehen. Nach innen heißt es, das, was Inhalte einem Menschen bedeuten, aus seiner Lebensgeschichte verstehen ... Das andere ist eine Erweiterung ins Kulturtheoretische. Wir alle bewegen uns beim Lernen in einem Feld mit bestimmten

Bedeutungen dieser Realität. Z.B. die Art und Weise, in der sich eine Frau heute sieht, ändert sich ja historisch auch ... In manchen Mittelschichtmilieus ist die Binnenrealität die einzige Realität, die noch real ist. Alles andere wird zu einem blassen Schauspiel. Es besteht eine unglaubliche Neigung, alles sofort auf sich zu beziehen. Dieses Wissen über sich selbst ... setzt von einem bestimmten Punkt an nichts mehr frei ... Man muß die Wirklichkeit der außersubjektiven Gegenstandswelt – da bin ich ganz konservativ – vermitteln.“

Dazu gehört auch die kritische Auseinandersetzung mit einer modischen und unproduktiven „Verliebtheit in den Untergang“, mit einer weitverbreiteten „Jammertalstimmung“ und „Wehleidigkeit“ (J. H. KNOLL).

So wünschenswert es ist, die Kluft zwischen Lernen und Leben, zwischen Bildungseinrichtungen und alltäglicher Lebenswelt zu überbrücken, so notwendig ist doch institutionalisiertes Lernen Erwachsener.

„Das institutionalisierte Lernen, z. B. auch in der Weiterbildung, ist nötig, weil wir empirisch belegen können, daß das Lernen im Sozialisationsprozeß an Grenzen stößt, die nur durch Distanzierung vom Sozialisationsprozeß überwunden werden können. Institutionalisiertes Lernen ist also eine besondere Konstruktion für diese Distanzierung. Das ist eine Erweiterung der menschlichen Chancen“ (J. WEINBERG).

Die – im Vergleich zur „realistischen Phase“ – stärkere philosophische Orientierung dieses Ansatzes ist offensichtlich. Zugleich aber wird die Notwendigkeit einer theoriegeleiteten Bildungsforschung betont. Im Vordergrund stehen drei Themenbereiche, die auch auf der diesjährigen Tagung der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft behandelt werden:

1. Adressatenforschung, die vor allem auf die qualitativen Methoden der neueren Biographieforschung zurückgreift und die Identitätsentwicklungen Erwachsener als Lern- und Verlernprozesse begreift.
2. Lehr- und Lernforschung, die – zum Teil unter Verwendung inhaltsanalytischer, linguistischer, aber auch phänomenologischer Methoden – Verständigungsprozesse in Bildungssituationen und die Didaktisierung von Themen und Problemen zu identitätsrelevanten Lerninhalten untersucht.
3. Institutionsforschung, die die Möglichkeiten und Grenzen institutionalisierten Lehrens und Lernens im Vergleich zu selbstinitiierten und „alltäglichen“ Lernprozessen erforscht.

2.4. Ökologische Position

Daß die ökologische Position an den Lehrstühlen für Erwachsenenbildung noch wenig vertreten ist, hat verschiedene Gründe. Die meisten Hochschullehrer sind vor mehr als zehn Jahren auf diese Lehrstühle berufen worden, und sie haben ihre praktischen Bildungserfahrungen in den traditionellen Einrichtungen gesammelt. Andererseits besteht ein Mißtrauen der ökologisch Engagierten gegenüber allen Institutionen, also auch der Hochschule, und gegenüber den pädagogischen Wissenschaften und den professionalisierten Pädagogen.

Das ökologische Paradigma bezieht sich nicht nur auf die „Umwelterziehung“ als einen Themenbereich der Bildungsarbeit, sondern sie beinhaltet eine weitreichende

Wende der Wahrnehmung und des Denkens. Kritisiert wird das kausalanalytische Wissenschaftsverständnis seit GALILEI und DESCARTES, das einen eindrucksvollen Siegeszug der modernen Naturwissenschaften und damit des technischen Fortschritts und der Industriegesellschaft ermöglicht hat. Dieses Wissenschaftsverständnis ist überwiegend technologisch: es ist auf die Beherrschung von Natur und die Ausbeutung und Manipulation der Umwelt ausgerichtet. Auch die Sozialwissenschaften – soweit sie sich den empirischen naturwissenschaftlichen Gütekriterien verpflichtet fühlen – sind an sozialtechnologischer Steuerung und Planung interessiert.

Dies gilt auch teilweise für die sozialwissenschaftliche Erwachsenenbildungsforschung, die Motivations- und Lernbarrieren im Interesse effektiver Planung und Bildungsorganisation untersucht hat. Aus ökologischer Sicht ist nicht die perfekte und reibungslose Organisation von Lernprozessen wünschenswert, sondern die Schaffung von Möglichkeiten für selbstinitiiertes, ganzheitliches Lernen. Dazu sollte eine ökologische Sozialforschung stärker den Einfluß der gegenständlich-räumlichen Umwelt auf menschliches Denken und Fühlen ermitteln und methodisch eher kommunikative, interpretative Verfahren verwenden.

Das mechanistische Weltbild und der sorglose Umgang mit sich und der Natur sind inzwischen kontraproduktiv und „lebensgefährlich“ geworden. Deshalb ist ein neues Wirklichkeitsverständnis erforderlich, das F. CAPRA so umschreibt:

„Dieses neue Weltbild umfaßt das in Entstehung begriffene Systemverständnis von Leben, Geist, Bewußtsein und Evolution, die entsprechende ganzheitliche Auffassung von Gesundheit und Heilen, die Integration der abendländischen und der östlichen Auffassung von Psychologie und Psychotherapie, einen neuen Rahmen für Wirtschaftswissenschaften und Technologie sowie eine ökologische und feministische Perspektive, die ihrem tiefsten Wesen nach spiritueller Natur ist und die tiefgreifende Veränderungen unserer gesellschaftlichen und politischen Strukturen hervorrufen wird“ (CAPRA 1983, S. 11).

Das moderne europäische Verhältnis des Menschen zur Natur ist anthropozentrisch: Der Mensch ist das Maß aller Dinge, und er fühlt sich befugt, sich die Umwelt verfügbar zu machen. Dabei wird ein enger Zusammenhang gesehen zwischen der Umweltzerstörung, der Hochrüstung, der Ausbeutung der Dritten Welt und der Unterdrückung von Frauen und Minderheiten. Angesichts der derzeitigen ökologischen Krise ist eine neue Ethik überlebensnotwendig, die ein Verstehen von Natur und einen pfleglichen, verantwortlichen Umgang mit der Natur (auch mit der eigenen, „inneren Ökologie“) beinhaltet.

Das traditionelle Bildungssystem und die neuzeitliche Pädagogik sind dem ökonomistischen, technologischen Weltbild verpflichtet. Angesichts der Arbeitslosigkeit und der Sinnkrise erfüllen sie auch ihre herkömmlichen Aufgaben nicht mehr.

„Ich rede nicht mehr gerne von Pädagogik, weil ich denke, daß diese beiden Grundfunktionen, die kritische Lösung des Generationskonflikts und die gesamtgesellschaftliche Reproduktion, heute im Zerbrechen sind“ (DAUBER 1985, S. 37).

Relevantes Lernen findet deshalb heute kaum noch in den Institutionen, sondern vor allem in den „neuen sozialen Bewegungen“ statt. Zwischen der Ökologie-, Friedens-, Frauen- und Dritte-Welt-Bewegung besteht ein politischer und systematischer Zusammenhang, gemeinsam ist ihnen ein Umdenken, eine neue Ethik und

eine Veränderung der quantitativen zugunsten qualitativer Wertmaßstäbe. Dieses Umdenken betrifft die private Lebensgestaltung ebenso wie das politische Handeln. Das traditionelle Denken bleibt den industriestaatlichen Lösungsstrategien verhaftet: Friedenssicherung durch mehr Raketen, Umweltschutz durch mehr Wirtschaftswachstum, Abbau des Nord-Süd-Gefälles durch mehr westliche Produkte als Entwicklungshilfe, Bekämpfung der Arbeitslosigkeit durch mehr sinnlose Produktion (BEER 1985, S. 67)!

Eine ökologische Rationalität dagegen beinhaltet eine Aufwertung postmaterialistischer Werte (FIETKAU 1984, S. 30f.), eine kritische Überprüfung unserer menschlichen Bedürfnisse und ein „ökologisches Lernen“. Während die Computerisierung immer mehr ein digitales Schwarz-Weiß-Denken erfordert, ist das ökologische Lernen auf ganzheitliches, vernetztes, systemisches, komplementäres und auf dialektisches Denken gerichtet (MICHELSEN/SIEBERT 1985). Aus diesem Lernbegriff lassen sich konkrete didaktisch-methodische Konsequenzen ableiten, zum Beispiel die „Wiedergewinnung von Wirklichkeit“ durch Sensibilisierung unserer sinnlichen Wahrnehmungen, neue Natur- und Körpererfahrungen, Förderung von Phantasie und Selbstbesinnung.

Die Vertreter dieser Konzeption befürchten von einem weiteren Ausbau des institutionalisierten Bildungssystems noch mehr Verschulung, und sie hoffen, daß sich eine breite Lernbewegung im Alltag durchsetzt. Die Ursachen der momentanen Gesellschaftskrise werden in einer uneingeschränkten Expansion der Industrialisierung gesehen. Ihre Kritik richtet sich gegen einen Modernitätsbegriff, der einseitig auf technischen Fortschritt und quantitatives Wachstum und damit auch auf intensivierte Naturausbeutung gerichtet ist. So kann man die ökologische Position als eine Position der „Postmoderne“ bezeichnen (LYOTARD 1985, S. 9).

Die Gefahr dieses Paradigmas besteht darin, daß aus der Wissenschaftskritik eine Ablehnung wissenschaftlichen Denkens wird, aus der Begrenzung technischer Entwicklung Technikfeindlichkeit, aus der Kritik an der Aufklärung ein Rückfall in die Romantik.

3. Konvergenzen und Divergenzen

Die Expertengespräche und Literaturanalysen rechtfertigen es nicht, von einem prinzipiellen Paradigmenwechsel in der Erwachsenenbildung zu sprechen. Zwar werden mehr und mehr kommunikative, qualitative, „weiche“ Forschungsmethoden gegenüber quantifizierenden empirischen Verfahren bevorzugt, ohne daß aber damit eine grundsätzliche Ablösung des „normativen“ durch ein „interpretatives“ Paradigma (WILSON 1973, S. 54) verbunden ist. Alle aktuellen vier Positionen haben eine längere Tradition in der westdeutschen Erwachsenenbildung: Die technokratische Position knüpft an die „realistische Wende“ an, auch wenn von der damals angestrebten Einheit von Qualifizierung und Demokratisierung heute weniger die Rede ist. Die gesellschaftstheoretische Position wurzelt im Marxismus und in der kritischen Theorie; ihre Geschichte läßt sich ebenfalls bis in die sechziger Jahre, letztlich aber bis in die Anfänge der Arbeiterbildung im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts zurückverfolgen. Relativ neu ist das Interesse an der Subjektivität und

an der Biographie der Arbeiter. Die bildungstheoretische Position ordnet sich in die Kontinuität philosophisch-pädagogischen Denkens seit der Aufklärung ein, sie ist aber – im Unterschied zu bildungsidealistischen Begründungen in den fünfziger Jahren – aufmerksamer für gesellschaftliche und ökonomische Bedingungen und Funktionen der Bildungsarbeit geworden. Die ökologische Position stellt zweifellos eine Bereicherung des traditionellen Theoriespektrums dar, doch auch sie hat ihre Vorläufer, und zwar nicht nur in den alltagstheoretischen Ansätzen der Erwachsenenbildung, sondern auch in der Industrialisierungs-, Verschulungs-, und Wissenschaftskritik der Reformpädagogik und der Lebensreformbewegung (vgl. CONTI 1984).

Allerdings haben sich die gesellschaftlichen Bedingungen der Erwachsenenbildung in den letzten Jahren zum Teil drastisch verändert. So suchen die Vertreter aller vier Positionen nach Antworten auf die aktuellen technologischen Herausforderungen und die politisch-ökonomischen Krisen – insbesondere die Arbeitslosigkeit, die Ökologiekrise und die Hochrüstung. In der Analyse und Bewertung dieses sozialen und technischen Wandels unterscheiden sich die vier „Fraktionen“ jedoch beträchtlich. Aus technokratischer Sicht besteht weiterhin eine harmonische Einheit von wissenschaftlich-technischer Entwicklung, ökonomischem Wachstum und gesellschaftlichem Fortschritt. Die „Krisen“ sind nicht strukturbedingt, sondern resultieren primär aus dem rückschrittlichen Qualifikations- und Bewußtseinsstand der Bevölkerung. Zentrale Aufgaben der Erwachsenenbildung sind dementsprechend Technologietransfer, Akzeptanz und Stabilisierung der industriegesellschaftlichen und marktwirtschaftlichen Werte. Aus gesellschaftskritischer, ökologischer, aber auch aus bildungstheoretischer Perspektive befindet sich unsere Gesellschaft in einem strukturellen Wandel und an einem Wendepunkt, und die Erwachsenenbildung hat die Suche nach neuen Orientierungen und Deutungsmustern zu fördern. Insofern ist die Kluft zwischen diesen dreien und der „fortschrittsoptimistischen“ Position am größten. Da jedoch auch die „kritischen“ Positionen die Notwendigkeit wissenschaftlich-technischer Höherqualifizierung nicht bestreiten, sind bei didaktischen Fragen partielle Übereinstimmungen erkennbar.

Die gesellschaftskritische Position definiert Erwachsenenbildung makrosoziologisch als Funktion und Subsystem der Gesamtgesellschaft. Pädagogische Fragen des Lehrens und Lernens sind demgegenüber zweit- oder gar dritrangig. Die Bildungstheoretiker gehen dagegen von Bildungssituationen und von Lehr-Lern-Prozessen aus, um in einem zweiten Schritt nach gesellschaftlichen Bedingungen und Wirkungen pädagogischen Handelns zu fragen. Allerdings sind die Verständigungen und die „Perspektivenverschränkungen“ zwischen den Sozial- und den Erziehungswissenschaftlern in den vergangenen Jahren größer geworden. Es wächst die Bereitschaft, die jeweils andere Problemsicht als berechtigt und notwendig zu akzeptieren, so daß die früheren Stigmatisierungen und polemischen Konfrontationen zwischen der „bürgerlichen“ und der „proletarischen“ Wissenschaft zur Ausnahme geworden sind.

In der Radikalität der Gesellschaftskritik stehen sich die soziologischen und die ökologischen Theoretiker ziemlich nahe: Während die Soziologen marxistischer Provenienz jedoch an den Prinzipien industriestaatlicher Entwicklung im großen und ganzen festhalten, plädieren viele Ökologen eher für einen „Ausstieg“ aus der

Industriegesellschaft. Außerdem ist für die einen die Arbeiterbewegung weiterhin Kern der Erwachsenenbildung, während die Ökologiebewegung bisher nur begrenzt bei der Arbeiterschaft Anklang gefunden hat. In didaktischer Hinsicht stimmen beide Positionen insofern überein, als Lernen vor allem in politischen Handlungssituationen für sinnvoll und erfolgversprechend gehalten und eine „Pädagogisierung“ gesellschaftlicher Probleme kritisiert wird. Die bildungstheoretische Position teilt mit der ökologischen am ehesten eine individualistische Perspektive und eine Kulturkritik neuer Art.

Generell zeichnet sich noch keine geschlossene Theorie der Erwachsenenbildung ab – was bei der Vielfalt der Organisationsformen und Funktionen nicht überrascht –, aber das philosophische und empirische Niveau der theoretischen Arbeit ist in den letzten Jahren deutlich gestiegen.

Besonders auffällig unterscheiden sich die vier Paradigmen in der Bewertung der *Professionalisierung*, einer theoretischen und praktischen Schlüsselfrage der Erwachsenenbildung. „Professionalisierung“ bedeutet einerseits die Profilierung einer eigenständigen Wissenschaftsdisziplin und andererseits die Etablierung eines Berufsstandes mit funktionalen, wissenschaftlich begründeten Qualifikationen, einer besonders verantwortlichen Tätigkeit und einer entsprechend hohen gesellschaftlichen Anerkennung. Vor allem wird von den „Professionellen“ verlangt, allgemeinwissenschaftliche Theorien auf die konkrete berufliche Praxis übertragen zu können. Diese „Qualifizierung“ der Bildungsarbeit setzt die Einstellung von mehr hauptberuflichen Mitarbeitern und wissenschaftliche Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten voraus. Der Ausbau der Erwachsenenbildung in den sechziger Jahren läßt sich so als beschleunigte Institutionalisierung und Professionalisierung beschreiben.

In der Entschulungsdebatte wird die Professionalisierung pädagogischer Berufe als Bestandteil einer allgemeinen Klientelisierung und Entmündigung der Gesellschaft kritisiert. Die Trennung zwischen Experten und Laien soll überwunden werden. Kaum hatte der Professionalisierungsprozeß in der Erwachsenenbildung begonnen, wurde er bereits wieder in Frage gestellt, und zwar nicht von konservativer, sondern von „progressiver“ Seite. Studierende und Mitarbeiter der Erwachsenenbildung, die gerade auf der Suche nach einer beruflichen Identität waren, wurden in ihrem Selbstverständnis erneut verunsichert, zumal ihnen vorgeworfen wurde, mit ihren pädagogischen Maßnahmen lediglich die Symptome der Gesellschaftskrise zu kurieren.

Aus technokratischer Sicht wird nicht die Professionalisierung der Erwachsenenbildung abgelehnt, wohl aber die sozialwissenschaftliche Ausbildung der Diplompädagogen. Gefordert wird der Fachexperte, der sich eine praxisnahe erwachsenenpädagogische Zusatzqualifikation aneignet, die ihn zum effektiven Einsatz neuer Unterrichtstechnologien befähigt. Für die gesellschaftskritischen Theoretiker ist ein soziologisches Studium vorrangig. Neben einer wissenschaftlichen Qualifikation wird von dem „Bildungsarbeiter“ vor allem ein aktives politisches Engagement im Rahmen der Arbeiterbewegung verlangt. Die Bildungstheoretiker halten noch am ehesten an dem traditionellen Konzept des Diplompädagogenstudiums fest, allerdings nicht ohne Korrekturen. So wird auf die sozialtechnologischen Ausprägungen des „Lernorganisators“, „Curriculumkonstruktors“ und „Unterrichtstechnolo-

gen“ weitgehend verzichtet zugunsten von Fähigkeiten, bildungsgünstige Situationen und Lernvoraussetzungen zu schaffen. Das ökologische Paradigma kann am ehesten als antipädagogisch und antiprofessionell bezeichnet werden. Gelernt wird innerhalb der „neuen sozialen Bewegungen“ aufgrund der Lernherausforderungen, und zwar selbstinitiiert und ohne professionelle Planung.

Das Berufsbild des „Erwachsenenbildners“, das die berufliche Identität ebenso wie das Qualifikationsprofil beinhaltet, ist das entscheidende Bindeglied zwischen Theorie und Praxis, zwischen Wissenschaft und Bildungsarbeit. Theoretische Reflexion und empirische Untersuchungen zu dem beruflichen Selbstverständnis und zu den Handlungskompetenzen sind deshalb vorrangig (vgl. den Beitrag von H. TIETGENS in diesem Heft).

Anmerkungen

- 1 Für ein solches Gespräch haben sich zur Verfügung gestellt: W. STRZELEWICZ, O. NEGZ, T. ZIEHE, H. GRIESE, E. SCHUCHARDT, H. RUPRECHT, L. SCHÄFFNER, D. HORSTER (alle Universität Hannover), I. MAURITZ (ev. Arbeitsstelle für Fernstudien Hannover), F. MÜLLER (ev. Fachhochschule Hannover), D. KUHLENKAMP, E. SCHLUTZ, W. MADER, P. ALHEIT, J. WOLLENBERG, W. THOMSEN, R. HENSCHER, W. VOIGT, G. HOLZAPFEL, H. GERL (alle Universität Bremen), W. SCHULENBERG (Universität Oldenburg), M. JAGENLAUF, G. STRUNK (beide Hochschule der Bundeswehr Hamburg), J. DIKAU (Freie Universität Berlin), J. H. KNOLL (Universität Bochum), H. LÜDTKE (Universität Marburg), U. KARST (Fachhochschule Fulda), J. WEINBERG, G. BRELOER (Universität Münster). Die Auswahl der Gesprächspartner ist keineswegs repräsentativ und beschränkte sich aus pragmatischen Gründen auf den norddeutschen Raum.
- 2 Dies und die folgenden Zitate stammen aus den noch unveröffentlichten Expertengesprächen.

Literatur

- ALHEIT, R.: Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In: SIEBERT, H./WEINBERG, J.: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 13/14. Münster 1984, S. 40–54.
- AXMACHER, D.: Erwachsenenbildung im Kapitalismus. Frankfurt a.M. 1974.
- BEER, W./RIMMEK, A. (Hrsg.): Friedenshorizonte. München 1985.
- CAPRA, F.: Wendezeit. Bern 1983.
- CONTI, C.: Abschied vom Bürgertum. Reinbek 1984.
- DAUBER, H.: Neue Reichweiten einer ökologischen Lernbewegung. In: ökopäd (1985), H. 2, S. 36–43.
- DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSTAG: Die Zukunft gestalten – Dynamik durch Weiterbildung. Köln 1980.
- DIKAU, J.: Die Erwachsenenbildung und ihre Theorie. In: BEINKE, L., u. a.: Zukunftsaufgabe Weiterbildung. Bonn 1980, S. 25–60.
- DOHMEN, G.: Wortgeschichtliche Grundlagen einer Renaissance des Bildungsbegriffs. In: Tagungsbericht Nr. 13 der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE. Hrsg. von SCHLUTZ, E./SIEBERT, H. Bremen 1985, S. 6–35.
- FEIDEL-MERTZ, H.: Erwachsenenbildung seit 1945. Köln 1975.
- FIETKAU, H. J.: Bedingungen ökologischen Handelns. Weinheim 1984.

- GEISSLER, K. H./KADE, J.: Die Bildung Erwachsener. München 1982.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt a. M. 1981.
- KLAFKI, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963.
- KLEIN, E./WEICK, E.: Anmerkungen zur Diskussion einer Theorie der Erwachsenenbildung. In: KNOLL, J. H. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Hamburg 1974, S. 51–61.
- KNOLL, J. H./SIEBERT, H./WODRASCHKE, G.: Erwachsenenbildung am Wendepunkt. Heidelberg 1967.
- KNOLL, J. H./KÜNZEL, K. (Hrsg.): Von der Nationalerziehung zur Weiterbildung. Köln 1980.
- LÜHR, V./SCHULLER, A.: Legitimation und Sinn. Braunschweig 1977.
- LYOTARD, J. F.: Immaterialität und Postmoderne. Berlin 1985.
- MADER, W.: Paradigmatische Ansätze in Theorien der Erwachsenenbildung. In: SCHMITZ, E./TIETGENS, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Bd. 11 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1984, S. 43–58.
- MADER, W./WEYMAN, A.: Zielgruppenentwicklung, Teilnehmerorientierung und Adressatenforschung. In: SIEBERT, H. (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler 1979, S. 346–376.
- MARKERT, W.: Erwachsenenbildung als Ideologie. München 1973.
- MERTENS, D.: Schlüsselqualifikationen. In: SIEBERT, H. (Hrsg.): Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Braunschweig 1977, S. 99–121.
- MICHELSSEN, G./SIEBERT, H.: Ökologie lernen. Frankfurt a. M. 1985.
- PICHT, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. München 1965.
- RUNKEL, W.: Alltagswissen und Erwachsenenbildung. Braunschweig 1976.
- SCHLAFFKE, W./WINTER, H. (Hrsg.): Perspektiven betrieblicher Weiterbildung. Köln 1985.
- SCHMITZ, E.: Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß. In: SCHMITZ, E./TIETGENS, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Bd. 11 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1984, S. 95–123.
- SIEBERT, H., u. a.: Identitätslernen in der Diskussion. (Hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes.) Frankfurt a. M. (erscheint im Herbst 1985).
- STREICHER, H.: Bundesdeutsche Weiterbildungler: unterbelichtet? In: congress + seminar (1985), H. G., S. 8–11.
- STRZELEWICZ, W./SCHULENBERG, W./RAAPKE, H. D.: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart 1966.
- TIETGENS, H.: Erwachsenenbildung. In: GROOTHOF, H. H. (Hrsg.): Die Handlungs- und Forschungsfelder der Pädagogik. Königstein 1979, S. 197–255.
- TIETGENS, H.: Zur Legitimationsproblematik der Erwachsenenbildung als öffentliche Aufgabe. In: OLBRICH, J.: Legitimationsprobleme in der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1980, S. 35–68.
- TIETGENS, H.: Die Erwachsenenbildung. München 1981.
- WEYMAN, A. (Hrsg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Darmstadt 1980.
- WILSON, T.: Theorie der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen: Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Reinbek 1973, S. 54–79.

Abstract

Paradigms of Adult Education

The author's aim is to show relations between social and technological change, modifications in educational practice, and reorientations in the theory of adult education. Special emphasis is placed on the problem of keeping adult education up-to-date and still maintaining continuity in the development of theory and practice.

The essay is based on an analysis of relevant literature and, particularly, on, until now unpublished, interviews with 29 members of university staff working in adult education. On the basis of these interviews a typology of four theoretical perspectives on adult education is developed.

A central question concerning the prospects of this sector of the educational system—a question which, at present, is under discussion and which needs further theoretical and empirical clarification, is professionalization and the professional identity of the staff.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Horst Siebert, Schollweg 21, 3000 Hannover 91